

3

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS: DEL DISCURSO DE LA VALIDEZ A LA OPORTUNIDAD PEDAGÓGICA

Héctor Pablo Vargas Rodríguez*

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre el aporte pedagógico de la evaluación por competencias, a partir de su conceptualización y posterior revisión de instrumentos. Lo anterior, en el marco de la discusión acerca del problema de las competencias en la educación que ha tenido lugar en el espacio académico Evaluación por competencias, de la Especialización en Psicología Educativa de la Universidad Católica de Colombia, en particular en el período 2017-2019. Para abordar el asunto en mención, el orden trazado es el siguiente: en primer lugar, se expone una breve conceptualización de la noción de competencia; en segundo lugar, se hace alusión a algunos apuntes para la construcción de instrumentos; en tercer lugar, se describe reflexivamente el paso de los dos primeros momentos hacia la caracterización de la evaluación por competencias como posibilidad pedagógica, uno de los principales retos actuales a enfrentar en el ámbito educativo; por último, se visibiliza el papel del psicólogo educativo en la movilización de esta propuesta de evaluación por competencias desde una mirada pedagógica.

Palabras clave: evaluación por competencias, pedagogía, aprendizaje.

Abstract

This paper reflects on the pedagogical contribution of competency assessment, based on its conceptualization and subsequent revision of instruments. The foregoing, in the framework of the discussion about the problem of competencies in education that has

* Docente de la Especialización en Psicología Educativa. Contacto: pablvar@gmail.com

taken place in the academic space. Evaluation by competencies of the Specialization in Educational Psychology of the Catholic University of Colombia, particularly in the 2017-2019 period. To address the issue in question, the order drawn is as follows: first, a brief conceptualization is made about the notion of competence, secondly, some notes are made for the construction of instruments, thirdly, the paper will focus on describing reflexively the passage of the first two moments towards the characterization of the evaluation by competences as a pedagogical possibility, constituting this last question in one of the main current challenges to face in the educational field. Fourth and last, we will try to make visible the role of the educational psychologist in the mobilization of this proposal for evaluation by competences under a pedagogical perspective.

Keywords: Evaluation by competences, pedagogy, learning.

Aproximación a la noción de evaluación por competencias

Abordar la evaluación por competencias implica el reconocimiento de varios fenómenos asociados que le dan lugar y ayudan a comprenderla. En la experiencia de la Especialización en Psicología Educativa se plantearon, en diálogo con los estudiantes, tres focos de análisis, reconociendo su relevancia y la imposibilidad de agotar en ellos el tema en cuestión.

El primero fue el escenario sociohistórico en el que se configuró la evaluación por competencias. La idea de competencia en educación se consolidó, aproximadamente, en la segunda mitad del siglo XX en el mundo occidental, asociado con el desarrollo del capitalismo vinculado al progreso tecnológico, industrial, a la especialización, a la consolidación del Estado-Nación y a las relaciones de producción transnacional, entre otros factores. Este macrocontexto orientó la educación de finales de siglo y actual. Este foco de análisis aportó a la definición de la evaluación por competencias desde una mirada amplia en clave histórica.

El segundo fue la construcción de formas específicas de evaluar, validar y calificar las competencias en educación. Junto con una conceptualización de la evaluación por competencias, se presentan dispositivos prácticos para concretar las definiciones, en especial en el escenario educativo formal y no formal, que se entienden sobre todo como una práctica. Los instrumentos evaluativos cobraron gran protagonismo y resultó interesante acercarse a sus modos de construcción y validación. Así, la comprensión sobre la evaluación por competencias adquirió un marco pedagógico.

El tercer foco fue el sentido de la evaluación por competencias. Si bien ya estaba implícito en los conceptos y los métodos, la pregunta por la finalidad de la evaluación

persistió porque fue más allá de la técnica y la concepción evaluativa. El sentido se vinculó con lo que las prácticas educativas contemporáneas logran por medio de la evaluación por competencias. En este orden de ideas, preguntar por el sentido fue indagar por las experiencias significativas en evaluación como referentes de aprendizaje y por su dimensión ética y formativa.

El primer foco de trabajo ocupa el presente apartado. La manera de abordarlo fue la siguiente: la inquietud preliminar consistió en revisar e intentar establecer una concepción amplia e incluyente sobre la evaluación por competencias. En este ejercicio, el grupo de clase se encontró con la necesidad de ubicar históricamente el concepto para tratar de definirlo, por lo menos en el ámbito de la historia reciente, atendiendo a la idea de que las conceptualizaciones no son cuestiones estáticas, ajenas a procesos históricos.

En esta búsqueda, una referencia que resultó importante fue el análisis del belga Nico Hirtt (2004). El autor sostiene que los cambios en los sistemas educativos, como la descentralización, la autonomía creciente de los centros escolares, la reducción y desregularización de los programas, el énfasis en las competencias, la disminución de horas de clase para el alumnado, el mecenazgo por parte del mundo empresarial, la introducción masiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el fomento de la enseñanza privada, provienen de un intento de adecuación profundo de la escuela a las nuevas exigencias de la economía capitalista, en especial desde la década de 1980. Esta articulación entre instituciones educativas y economía lleva el sentido de la educación a un escenario sin precedentes: el énfasis en la utilidad para el trabajo, el mercado y el consumo, puesto en unas instituciones que hasta entonces se enfocaban en el desarrollo del pensamiento y en la inserción de las nuevas generaciones en la cultura. En palabras del propio Hirtt (2004), se trata del “deslizamiento progresivo de la escuela, desde la esfera ideológico-política hacia la esfera económica” (p. 2).

De manera que la noción de competencia, en términos generales, se enmarca en la vinculación entre escuela y economía posterior a la Segunda Guerra Mundial, en un contexto de crecimiento económico fuerte y duradero, que exigía mayor instrucción para trabajadores y consumidores. Además, con el desarrollo de nuevas tecnologías y la desaceleración económica hacia finales de la década del setenta —lo cual Nico Hirtt (2004) denomina el fin de los treinta años gloriosos—, no resultaba funcional enseñar conocimientos que pudieran caducar pronto, de modo que adquieren centralidad nociones como “flexibilidad” y “adaptabilidad”, por medio del desarrollo de competencias profesionales.

Con base en este primer acercamiento histórico elaborado junto con el grupo de estudiantes de la Especialización, surgieron interrogantes como: ¿La noción de competencia tiene su emergencia en un escenario más económico que pedagógico? ¿Qué implicaciones tendría reconocer que la evaluación por competencias no fue un problema propio del ámbito educativo, por lo menos en principio? ¿Ser especialistas en psicología educativa, específicamente en evaluación de competencias, tiene sentido si la noción de competencias no es propia de la educación? En virtud de tales interrogantes, fue necesario continuar con la exploración, por supuesto enmarcada en el fenómeno global del siglo XX de la vinculación educación-economía, pero no reducida a él.

Luego del acercamiento histórico se indagó específicamente desde lo pedagógico, es decir, surgió el interés por identificar las voces de aquellos que se ubicaban en el ámbito educativo.

En este sentido, Weigel, Mulder y Collins (2007) aportaron a entender la concepción de competencia en educación en países que han sido pioneros de tal conjunción: Inglaterra, Alemania, Francia y Países Bajos. Los autores notan que incluso, desde los diálogos de Platón se hablaba de la capacidad o destreza en algo —*ikanos*— y en latín existía ya el término *competens*, entendido como ser capaz. No obstante, el uso institucionalizado del término es reciente (Weigel et al., 2007).

Estos investigadores identifican tres concepciones o enfoques de competencias: la behaviorista, la genérica y la cognitiva. En términos muy generales, la primera asume la competencia como el desempeño observable y demostrable que se adquiere en un proceso formativo; la segunda entiende la competencia como el conjunto de habilidades generales que posibilita desarrollar tareas específicas en distintos ámbitos profesionales, y la tercera, como la suma de recursos mentales —de organización del pensamiento— o requisitos cognitivos que los individuos deben poseer para actuar de manera correcta. Estas perspectivas han influido en mayor o menor medida en los países que son objeto de estudio de los autores referenciados. Por ejemplo, en el Reino Unido, en la década del ochenta se comprendió la competencia en términos de resultados, demostraciones y evaluaciones; en Alemania, en la década del noventa, la competencia se asoció con conocimientos fundamentales o las áreas de aprendizaje que desencadenaban habilidades; en Francia se tendió a asumir la competencia desde una perspectiva general que contribuyera al desarrollo de las profesiones específicas, y en los Países Bajos se resaltaron la flexibilidad y la profesionalidad de los centros de formación profesional, con orientación al desempeño observable.

Para los participantes del espacio académico, todas las aproximaciones a la noción de competencias expresadas por Weigel y otros autores (2007) resultaron susceptibles

de enriquecer el saber, pero también fueron objeto de crítica y reflexión. Algunas porque enfatizan la competencia como la acción evidente, otras porque intentan enseñar competencias “reales” a partir de escenarios artificiales o simulados, otras porque descuidan el conocimiento teórico, y la más llamativa, porque “competencia” significa pluralidad de cuestiones y no es tarea sencilla encontrar un campo semántico común.

Lo anterior se convirtió en un reto para los participantes. ¿Qué elementos conceptuales pueden formar parte de un marco para entender la noción de competencia desde una perspectiva educativa?

Junto a otras revisiones bibliográficas, entre las cuales se destaca la referente al contexto colombiano en relación con las competencias, de Sergio Tobón (2006) y León Vallejo (2004), el grupo intentó precisar, a modo de síntesis inacabada, los aspectos más relevantes asociados con la concepción de “competencia”.

- a. Conceptual: las competencias tienen un componente de dominio conceptual o de conocimientos que orientan la acción.
- b. Práctico: las competencias se destacan por abarcar un conjunto de actuaciones adecuadas desde el punto de vista de un referente teórico. En otras palabras, la dimensión del “llevar a cabo” es fundamental. No obstante, para el grupo de estudiantes, la competencia no es solo un “hacer”; desde luego, es habilidad y desempeño, pero va más allá de esto.
- c. Habilidades cognitivas: las competencias suponen una organización mental del saber. A diferencia del conocimiento, entendido como dato fijado en la mente, las habilidades cognitivas reconocen estructuras que dan significado al contenido: organizan las representaciones mediante operaciones como la inducción, la deducción, el análisis y la síntesis.
- d. Potencial: en relación con lo anterior, la competencia tiene un remanente que no se materializa en la acción. Se trata de la capacidad o potencia que tiene un individuo y no se expresa taxativamente en una tarea. La competencia, entonces, también involucra una disposición que no se evidencia toda en la acción; esta es una cuestión fundamental a considerar en la evaluación.
- e. Ética: la competencia es más que “saber hacer en un contexto”. Implica escoger qué hacer y asumir una decisión ante dilemas vitales. No se trata solo de seguir un manual para actuar y tampoco de decidir exclusivamente en virtud de un conocimiento que, además, es limitado. El elemento ético dota a la noción de competencia de una perspectiva que considera principios morales de manera problematizadora, para asumir una postura activa y crítica en el mundo.

- f. Contexto: la identificación de un conjunto de problemas y desafíos específicos es un aspecto protagónico en la noción de competencia. Cualquier saber provechoso responde a una realidad, que puede ser histórica, teórica o local, entre otras. De ahí que no en todos los casos el contexto sea sinónimo de escenario inmediato cultural; los problemas sobre la justicia, por ejemplo, pueden obedecer a un entorno filosófico intelectual.

La experiencia de la construcción de instrumentos

Del breve recorrido anterior resultaron nuevas complejidades en relación con las competencias. Fruto de la discusión conceptual surgió la pregunta acerca de cómo llevar a cabo un ejercicio de competencias. Debido a que la acepción de “competencia” lleva consigo la referencia a una práctica, puede afirmarse que condiciona acciones: es performativa.

La cuestión hacia la que se dirigió el grupo fue ¿cómo evaluar competencias? Se introdujo, entonces, la inquietud por los instrumentos de evaluación. Ante este nuevo desafío en el camino de formación, el análisis que se derivó fue sumamente enriquecedor.

El grupo venía apropiando, interpretando y construyendo una noción de competencia de corte pedagógico, entendida como aquella que se gesta dentro de los sistemas educativos, con relativo distanciamiento de los discursos económicos que marcan el siglo XX, pero sin prescindir de ellos. En sintonía con esta perspectiva, la construcción de instrumentos para evaluar, dijo el grupo, no podría estar desconectada de las formas de enseñar en la educación. En otras palabras, evaluar por competencias, de una manera provechosa, implica enseñar por competencias, contar con un enfoque pedagógico que pueda promoverlas.

Evaluar por competencias en el escenario educativo, como señala Tobón (2006), es una perspectiva sobre la educación en general y no un modelo pedagógico, por lo cual puede implementarse en múltiples corrientes pedagógicas contemporáneas. Sumado a esto, antes de considerar el tipo de instrumento, evaluar por competencias requiere un proceso de formación pedagógico en el que evaluado sea sinónimo de aprendiz o estudiante y en el que se reconozca que la evaluación no es un arbitrario apéndice, sino parte integrante y definitiva de la formación. Evaluar por competencias es una cara de la moneda en cuyo reverso se encuentra la enseñanza y el aprendizaje por competencias. La pregunta por la evaluación deja de ser un cuestionamiento exclusivo por el instrumento mismo, para convertirse en una reflexión sobre el lugar del instrumento en una propuesta pedagógica.

Esta deliberación del grupo derivó en consecuencias prácticas, entre ellas: i) la efectividad de evaluar por competencias se asocia tanto con la validez del instrumento evaluador como con la retroalimentación para el aprendizaje del sujeto evaluado; ii) evaluar por competencias es un ejercicio que debería ir en congruencia con la misión y la visión de las instituciones donde se practica dicho tipo de evaluación, y iii) evaluar por competencias no es una discusión ajena a la pregunta por los enfoques pedagógicos.

Tras el análisis anterior y sin abandonar tan persistente y pertinente reflexión, el foco de estudio fue la construcción de instrumentos de evaluación. Para ello, se trabajaron inicialmente algunos ejemplos de preguntas de selección múltiple con única respuesta, en línea con el modelo basado en evidencias que ha venido trabajando durante los últimos años el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (Icfes). A continuación se presenta, a modo de ejemplo, una de las preguntas abordadas, creada por el docente del espacio académico:

—El maestro Yoda, gran filósofo y uno de los más poderosos maestros jedi, habla con sabiduría y, a la vez, extrañamente. Por ejemplo, una de sus frases más reconocidas es: “La muerte una parte natural de la vida es. Regocíjate por los que te rodean que en la Fuerza se transforman. Llorarlos no debes. Añorarlos tampoco. El apego a los celos conduce. La negra sombra de la codicia es” (McCallum y Lucas, 2005).

El orden correcto de la frase es:

- a. Una parte natural de la vida es la muerte. Por los que te rodean que en la Fuerza se transforman regocíjate. Llorarlos no debes. Añorarlos tampoco. El apego a los celos conduce. La negra sombra de la codicia es.
- b. La muerte es una parte natural de la vida. Regocíjate por los que te rodean que en la Fuerza se transforman. No debes llorarlos. Añorarlos tampoco. Conduce el apego a los celos. Es la negra sombra de la codicia.
- c. La muerte es una parte natural de la vida. Regocíjate por los que te rodean que se transforman en la Fuerza. No debes llorarlos. Tampoco añorarlos. El apego conduce a los celos. Es la negra sombra de la codicia.
- d. La muerte una parte natural de la vida es. Regocíjate por los que te rodean que en la Fuerza se transforman. Llorarlos no debes. Añorarlos tampoco. El apego a los celos conduce. La negra sombra de la codicia es.
- e. Una parte natural de la vida es la muerte. Regocíjate por los que te rodean que en la Fuerza se transforman. Llorarlos no debes. Añorarlos tampoco. El apego conduce a los celos. Es la negra sombra de la codicia.

La importancia de acercarse a este tipo de preguntas para evaluar competencias radicó, en principio, en detectar qué y cómo se evalúa y por qué la respuesta correcta es tal.

La pregunta anterior formó parte de otro conjunto de preguntas que permitía intuir qué se evaluaba. Los estudiantes dedujeron que se estaba evaluando el adecuado uso del lenguaje, lo cual era correcto. No obstante, mencionar al lenguaje como objeto de evaluación era ambiguo. Luego de cavilar un poco más, concluyeron que la gramática estaba en juego en la pregunta señalada, en particular, uno de sus componentes: la sintaxis. En efecto, se solicitaba una organización sintáctica adecuada, desde el punto de vista de las reglas lógicas del lenguaje.

En cuanto a cómo se estaba proponiendo la evaluación, se identificó que era un ejercicio de lectura, que suponía conocimientos básicos —gramaticales generales— que debían ser puestos en práctica en un problema comunicativo concreto: el del maestro Yoda, que es sabio, pero cuya forma de expresarse es confusa. El contexto de la pregunta daba cuenta del uso del lenguaje en el castellano.

Lo anterior también posibilitó establecer la razón por la cual una respuesta se consideraba correcta, por encima de las demás. Si bien todas las opciones de respuesta tenían sentido, una se destacaba por el orden de su estructura sintáctica: sujeto, cópula, predicado, complemento.

De la revisión de esta y otras preguntas que evaluaban gramática, desde la perspectiva de las competencias, surgieron varias reflexiones fundamentales para la construcción de instrumentos. Cabe destacar las siguientes:

- a. Una manera inicial de construir instrumentos de evaluación por competencias parte de un trato deductivo del conocimiento. En el ejercicio mencionado, la primera cuestión que se supone detrás de las preguntas es la elección de un asunto transversal —la gramática— que se desglosa en componentes específicos para ser evaluado, por ejemplo, en sintaxis, semántica o pragmática. De lo contrario, evaluar directamente un gran tema sin discriminarlo en elementos constituyentes puede arrojar ambigüedad e imprecisión.
- b. Hay un trabajo riguroso detrás de la formulación de una sola pregunta, que consiste en clarificar disciplinariamente la respuesta correcta —es decir, justificar con suficiencia— y en ofrecer opciones de respuesta que exijan al evaluado usar competencias e ir más allá de la trivialidad de algunas opciones de respuesta, sin caer en una jerga difusa e innecesariamente complicada.
- c. En concordancia con lo anterior, la pregunta de evaluación por competencias, es “punto de llegada” y no punto de partida. Detrás del interrogante hay un ejercicio

- intelectual del diseñador de la prueba —por ejemplo, el maestro—, innegable y necesario, que rechaza la idea de que la pregunta es el punto de partida arbitrario o espontáneo para provocar aprendizaje o, en este caso, evaluación efectiva.
- d. Los estudiantes detectaron que algunos elementos de la competencia no fueron evaluados por la pregunta, como el potencial y el ético. El grupo dedujo dos cuestiones: la primera, que no todos los instrumentos de evaluación valoran los múltiples elementos de la competencia, aun cuando sea toda una batería de preguntas. La segunda, que resultó más interesante para la clase, es que, de acuerdo con la primera cuestión, evaluar competencias nunca es sinónimo de evaluar sujetos en su totalidad; reprobar en una competencia no es lo mismo que un sujeto reprobado, y requerir el afianzamiento de un tipo de competencia no es igual a sostener que una persona es “incompetente”. Ese es un error categorial: tomar el todo —el evaluado— por la parte —resultado del instrumento de evaluación—.

La transformación del significado de la evaluación

En el apartado anterior se describió una forma de construir instrumentos de evaluación por competencias. No obstante, con base en el análisis del grupo de estudiantes que señalaba que no es deseable evaluar por competencias sin enseñar por competencias y que esto supone integrar las prácticas evaluativas a enfoques pedagógicos, surgieron otros modos de valorar la adquisición de competencias, diferentes de las estrategias estandarizadas que proponen entidades nacionales e internacionales.

La formación por competencias, en tanto acto pedagógico, admite que las estrategias de enseñanza se conviertan en modos de evaluación, desde luego, tras fijar criterios para ello. En este marco, para los estudiantes, los “otros” modos de evaluar competencias incluyen revisar la acción misma —el hacer— por medio de talleres, laboratorios, seminarios, construcción de esquemas mentales y producción escritural, por mencionar algunos. Un caso recurrente para ilustrar esta idea fue el de la formación ciudadana. Si bien es posible valorar la ciudadanía mediante preguntas que contemplen la adquisición de perspectiva, la empatía y la toma de decisiones, la ciudadanía es, ante todo, una práctica, de modo que actuar ciudadanamente, en el sentido de proponer situaciones reales que trasciendan la discursividad, es reconocer la naturaleza de la competencia ciudadana. Un símil llamativo que propusieron los estudiantes fue el de la danza, cuya competencia es principalmente —no en exclusiva— un “hacer” que merece ser identificado en el acto de bailar; sería un despropósito preguntar en una prueba cuál es el orden de los pasos para bailar un vals, pues ello no garantiza que alguien sepa bailar vals, aun cuando enunciativamente pueda dar cuenta de ello.

Este tipo de cuestionamientos insertó a los estudiantes en la pregunta por el sentido de la evaluación por competencias en clave formativa. La duda principal fue ¿para qué evaluar por competencias?

En este punto ya se habían identificado algunas claridades al respecto. Por ejemplo, era evidente que el sentido de la evaluación por competencias trascendía —o debería trascender— la espectacularización de las tablas clasificatorias. El sentido de las competencias tal vez no se reducía a dar una información a la sociedad en la que los resultados eran el único indicador de calidad educativa o proporcionar una suerte de “vitrina” en la que se muestran listados de los “mejores” y los “peores” estudiantes, instituciones o administraciones, a modo de una librería cuyo ventanal principal está dedicado a mostrar el “top 10” de los más leídos y destacados.

También era claro para el grupo estudiantil que uno de los sentidos principales de las competencias era su aporte pedagógico, en el que los resultados de las evaluaciones se integran a las preocupaciones de las instituciones e individuos como herramientas que pueden contribuir a detectar fortalezas y desafíos. Quedaba desvirtuada casi en su totalidad la idea según la cual la evaluación por competencias —y la evaluación en general— fuera un mecanismo de represión y de control, un cónclave celebrado por evaluadores para “caracterizar” evaluados o un instrumento regulatorio artificial impuesto por fenómenos externos a la educación. Si bien esto podría ser cierto, en manos de estudiosos y de profesionales que desarrollan prácticas evaluativas, como los participantes de la Especialización en Psicología Educativa, la profundidad del análisis puede ser mayor.

Para continuar sumando recursos analíticos que enriquecieran la reflexión acerca del sentido de la evaluación por competencias, la ruta escogida fue revisar experiencias significativas. La lectura incluyó propuestas nacionales: la del Ministerio de Educación Nacional (2006) de competencias laborales; la del Icfes (2013), con su estrategia de evaluación para el ingreso a la carrera docente en el sistema de educación pública básica y media, y una de la Universidad EAN (Pastran, Sierra y Ramírez, 2011), entre otras.

La revisión del documento de competencias laborales elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (2006) se abordó porque vincula competencias con escenarios de desempeño profesionales externos a la escuela. La noción de competencia general fue la que se encontró en la propuesta, vinculada con las competencias básicas y las ciudadanas (MEN, 2006). Las competencias que integran las laborales son las personales, intelectuales, empresariales y para el emprendimiento, interpersonales, organizacionales y tecnológicas (MEN, 2006). Luego del estudio de la propuesta, el grupo

de estudiantes reconoció que el “para qué” de las competencias consistía en tejer un puente explícito entre aprendizajes y productividad.

Al leer el documento orientador de la prueba para el ingreso a la carrera docente, del Icfes (2013) se identificaron competencias específicas para los desarrolladores de competencias, es decir, los docentes: aptitud numérica, aptitud verbal, saber pedagógico y dominio disciplinar específico. Aquí, a diferencia de las competencias laborales, los estudiantes identificaron competencias asociadas con resolver problemas de conocimiento y otras vinculadas al desempeño docente en el aula —las de saber pedagógico—. En este caso, el “para qué” de las competencias se percibía ligado a “demostrar” idoneidad profesional docente, por medio de la elección de respuestas correctas. Pareciera que, aunque inscrito en otro ámbito, de nuevo la finalidad parecía tener que ver con la vinculación entre conocimientos y productividad, aquí entendida como un esperado buen desempeño docente.

El sentido de la competencia en estos casos, para los estudiantes, resultó ser vincular saberes con actuaciones, estimadas como provechosas. No obstante, ese propósito les pareció suponer un vínculo que no resulta tan evidente: el del saber con el actuar. Ese “para qué” aparentaba estar guiado más por el deseo que por la conexión necesaria. Algunos estudiantes lo ilustraron de este modo: conocer lo correcto no garantiza actuar correctamente, pues hay otros factores que inciden en el desempeñarse con competencia. Si el “para qué” de la educación es una suposición que puede o no hacerse, la pregunta por el sentido de la educación y de las competencias sigue abierta.

En este punto, ante el problema del sentido surgió del grupo de estudiantes un intento de solución notable: ¿Qué podría ser aquello que vincule el saber y el actuar con mayor efectividad? En caso de que se encuentre, ¿esto que vincula podría considerarse un sentido fundamental de la educación y la evaluación por competencias?

El curso propuso el siguiente razonamiento: si se revisan los elementos identificados que componen la noción de competencia (ver apartado 1), hay uno de ellos que en algunos casos no se evalúa y, si se evalúa, se valora desde la discursividad: el elemento ético. Este factor es el que hace que la competencia no sea solamente el seguimiento de una instrucción dada desde un conocimiento, sino la problematización en la acción misma: aquello que impulsa al individuo a actuar o no hacerlo. Esa dimensión ética contribuye a tomar postura y compromiso. Por ejemplo, es evidente que, en el momento de resolver un conflicto de convivencia, una persona decide actuar en coherencia con sus principios, trasciende la dimensión declarativa del saber y la integra en su ser para llevar a cabo una práctica.

Alguien puede saber que el diálogo es una herramienta clave para resolver un conflicto; sin embargo, puede decidir no dialogar y actuar agresivamente. ¿Qué podría ayudar a que actué en coherencia con su conocimiento? Quizá su dimensión ética, entendida como una postura práctica ante el mundo, pues esta dimensión no es conocimiento ni acción sin más: es la voluntad misma del sujeto puesta en escena.

El grupo de estudiantes coincidió en que el elemento ético de la competencia no garantizaba que el saber y el hacer se vincularan siempre, aunque en algunos casos lo logra. Dado que no hay un elemento que garantice una conexión necesaria entre conocimientos y acciones en toda situación, aquel que lo permita en determinadas situaciones es fundamental. De tal manera, para los estudiantes, el elemento ético puede ser considerado un “para qué” fundamental en la evaluación y la educación por competencias.

Uno de los sentidos más importantes de la evaluación por competencias, desde un punto de vista pedagógico, es promover, junto al saber, el hacer y el actuar con y desde una ética. Esto implica evaluar no solo actuaciones, sino también las implicaciones de cada actuación. Una conclusión del curso, inesperada pero brillante, fue que el “para qué” de la evaluación está en la dimensión ética.

Otra conclusión del curso, también derivada de reflexiones previas, radica en que la evaluación por competencias es un proceso y no un hecho aislado. De ahí que su sentido contemple la planeación e implementación del instrumento de evaluación, a la vez que trasciende estas acciones para instalarse en la lógica del seguimiento y de la revisión continua de los evaluados. En otras palabras, otro sentido importante de la evaluación por competencias es la retroalimentación, puesto que las formas de evaluar son provechosas para vislumbrar aprendizajes a lo largo del tiempo. Si la educación es un proceso permanente durante toda la vida, la evaluación por competencias no puede ser inferior a este compromiso de continuidad.

Reflexión de cierre: el papel del psicólogo educativo en la evaluación por competencias

Para la Especialización, la trayectoria descrita constituye una experiencia significativa de conceptualización, reflexión y problematización continua en el aula. Plantea retos y desafíos para la formación de especialistas en psicología educativa en un ámbito que requiere investigación permanente, como la evaluación y la educación en competencias.

A modo de cierre, se proponen algunas líneas de trabajo a partir de las cuales es posible generar investigación y alentar la discusión sobre los asuntos tratados, en el marco de la psicología educativa.

- a. Construcción de instrumentos de evaluación de competencias psicopedagógicos: desde una perspectiva integradora que enlace la experticia en la producción de instrumentos de valoración del individuo en diferentes dimensiones, la formación en psicología puede apoyar frente a la necesidad de reconocer sistemáticamente los aprendizajes en educación, por medio de la construcción de estrategias oportunas de valoración. Si bien este no es un asunto exclusivo de la psicología educativa, la perspectiva psicopedagógica sobre la educación que tiene esta disciplina, puede ofrecer grandes posibilidades.
- b. Articulación entre estrategias de evaluación y marcos pedagógicos: para algunos maestros del sistema educativo actual, se mantiene una brecha inquietante entre la evaluación de competencias, a veces de origen externo, y los marcos pedagógicos institucionales. Esta percepción se abordó en cierta medida en el presente escrito, dando lugar a que el aporte de la psicología educativa sea promover la construcción de la evaluación en diálogo con la fundamentación pedagógica, la misión y la visión de las instituciones educativas. Evaluar no es una práctica aislada de la articulación curricular o de la fundamentación pedagógica; antes bien, es una consecuencia sistemática de los proyectos educativos generales.
- c. Desarrollo del aprendizaje, procesos cognitivos y evaluación: uno de los elementos centrales en la comprensión de competencia asumida por los estudiantes de la Especialización es el de las habilidades cognitivas, desde el cual se concibe que las competencias incluyen procesos mentales de organización, vinculación y jerarquización de las ideas, entre otros. En este punto, la psicología cognitiva y la psicología del aprendizaje tienen un camino transitado, desde diferentes teorías, que se dedica a comprender de qué manera se organizan las ideas en la mente a partir de esquemas, procesos y operaciones mentales. La formación profesional en estos aspectos contribuye directamente a la claridad para evaluar capacidades cognitivas, identificándolas y diseñando estrategias para su caracterización.
- d. Desarrollo socioafectivo y evaluación de competencias: una de las conclusiones definitivas que deja la experiencia de transitar por la conceptualización de las competencias, el reconocimiento de instrumentos y por la pregunta acerca del sentido del proceso es la importancia de la articulación de la dimensión ética y la afectiva. A esta última, expresada a veces en términos de competencias emocionales que integran las ciudadanas, como lo concibe el MEN (2006), le corresponde todo un desarrollo de estrategias de evaluación por venir, del que

puede participar la psicología educativa. ¿Cómo evaluar la inteligencia emocional? ¿Cómo garantizar el reconocimiento de la empatía por medio de algún instrumento? Estas son algunas preguntas metodológicas que pueden enfocar la evaluación de las competencias en el ámbito de la afectación, la voluntad y la actitud ética.

- e. Evaluación de competencias, una posibilidad de diagnóstico y seguimiento: otra pregunta que se destaca, formulada desde los sistemas y las instituciones educativas, tiene que ver con qué hacer con los resultados obtenidos de las evaluaciones por competencias. Esta amplia duda cubre la interpretación de las pruebas, el análisis de los resultados, el seguimiento al proceso y las acciones de mejoramiento en la formación. Infortunadamente, no todos los profesionales en educación cuentan con la formación suficiente para dar respuestas claras a semejantes inquietudes; de ahí que el apoyo de la psicología educativa sea primordial para develar, a partir de las reflexiones con todos los actores educativos, qué examina la evaluación por competencias, qué resultados significativos arroja y para qué sirven en un escenario de seguimiento y retroalimentación constante.
- f. Continuidad entre didácticas y evaluación: en línea con la idea de vincular la pedagogía con las prácticas de evaluación, un componente específico de esta relación es el de la didáctica, entendida como la parte de la pedagogía centrada en las estrategias involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento sobre psicología del desarrollo que ofrece la psicología educativa tiene su faceta educativa en la importancia de proponer estrategias provechosas de aprendizaje de acuerdo con el momento evolutivo de una persona. Sumado a la continuidad esperada entre prácticas pedagógicas y prácticas evaluativas, surge también el interés por conectar la didáctica con la evaluación, de manera que las actividades de aprendizaje puedan concebirse también como actividades simultáneas de evaluación. Por ejemplo, el debate, el foro, la construcción de cuadros comparativos, el juego y los montajes artísticos son apuestas didácticas que podrían adquirir una doble función: la de propiciar el aprendizaje y la de evaluar ese proceso.
- g. Confiabilidad, validez y evaluación: uno de los aspectos destacados de la formación en psicología en general, que es válido para la psicología educativa, es el énfasis en el uso y la elaboración de instrumentos confiables que gocen de un nivel considerable de validez. Métodos como la teoría clásica de los test, la equiparación (equating), la teoría de respuesta al ítem y la triangulación contribuyen a la producción de instrumentos fiables, más allá de la confianza subjetiva que se le puede otorgar a determinada técnica. Las formas de evaluación educativa

pueden fortalecerse con tales tácticas validadoras a las que recurren las ciencias humanas y sociales, así como las ciencias de la educación.

- h. Competencias, más allá del aula: por último, no está de más reiterar que la psicología educativa no es un ejercicio desarrollado en exclusiva en instituciones escolares. Por lo mismo, los aportes a la evaluación por competencias que vienen de allí no solo se dirigen al ámbito educativo. El discurso de las competencias es transversal a la cultura y a diversos tipos de entidades, por ejemplo, empresariales, sociales, culturales, artísticas y deportivas. La psicología educativa, en tanto referente articulador, puede preguntarse por los contextos en los que acontecen las competencias y hacer aportes en distintos campos, como lo han evidenciado numerosos trabajos finales de los estudiantes de la Especialización, orientados al fomento de competencias en el ámbito organizacional, a la evaluación de competencias desde la división de bienestar empresarial de distintas entidades, a la identificación de competencias generales en el marco del proyecto de vida de participantes en organizaciones sociales, al diagnóstico inicial de competencias asociadas con la prevención de riesgos profesionales y a la caracterización de habilidades socioemocionales para detectar herramientas de ayuda en terapia individual, por ejemplo.

Referencias

- Hirtt, N. (2004). The Three Axes of School Merchandization. *European Educational Research Journal*, 3(2), 442-453.
- Icfes. (2013). *Guía de orientación para las pruebas de aptitudes y competencias básicas y psico-técnica de ingreso a la carrera docente para directivos docentes y docentes de población*. Bogotá: Autor.
- McCallum, R. (productor) y Lucas, G. (director). (2005). *Star Wars: Episodio III —La venganza de los Sith* [Película]. Estados Unidos: Lucasfilm.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Articulación de la educación con el mundo productivo: competencias laborales generales. En MEN (editor de la serie), *Guías. Aportes para la construcción de currículos pertinentes: 21*. Bogotá: Autor.
- Pastran, S., Sierra, G. y Ramírez, L. (2011). *Sistemas de evaluación de competencias pedagógicas en los docentes*. Bogotá: EAN.
- Rocha, M. y Pardo, C. (2005). *Diseño de pruebas de evaluación educativa. Reglas para elaborar ítems de selección múltiple con única respuesta*. Recuperado de https://www.academia.edu/27867215/REGLAS_PARA_ELABORAR_%C3%8DTEMS_DE_SELECCI%C3%93N_M%C3%9ALTIPLE_CON_%C3%9ANICA_RESPUESTA
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup,

- Vallejo, L. (2004). *Objetivos, logros, indicadores de logro, competencias y estándares*. Recuperado de <https://www.calameo.com/read/00274360635d191cb71c3>
- Weigel, T., Mulder, M. y Collins, K. (2007). The Concept of Competence in the Development of Vocational Education and Training in Selected EU Member States. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 51-64.